

Neumann, Ursula; Reich, Hans H.

Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher

Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: *Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 337-358. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 19)*



Quellenangabe/ Reference:

Neumann, Ursula; Reich, Hans H.: Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: *Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 337-358* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-227037 - DOI: 10.25656/01:22703

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-227037>

<https://doi.org/10.25656/01:22703>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit

Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 26. – 28. März 1984
in der Universität Kiel

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1985

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit :

vom 26.–28. März 1984 in d. Univ. Kiel / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Wolfgang Klafki. – Weinheim ; Basel : Beltz 1985.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 19)

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 9)

ISBN 3-407-41119-7

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom

... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1985 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41119 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

I. Öffentliche Ansprachen

HELMUT HEID
– Kongreßeröffnung 15
– Zur Kongreßthematik 16
GERD GRIESSER 21
DOROTHEE WILMS 24
PETER BENDIXEN 29

II. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen

Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis.

ULRICH HERRMANN
Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums 35
BERND ZYMEK
Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren 42
WERNER E. SPIES
Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform 47
PETER ZEDLER
Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen 56

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Empirische Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Historische Qualifikationskrisen“

PETER LUNDGREEN
Einführung in die Thematik des Symposiums 65

VOLKER MÜLLER-BENEDICT/AXEL NATH/HARTMUT TITZE	
Universitätsbesuch und akademischer Arbeitsmarkt im 19. und 20. Jahrhundert	68
BERND ZYMEK	
Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion	77
DETLEF FROHSE/MANFRED HEINEMANN/HANS JÜRGEN LOEWENBRÜCK/MICHAEL SAUER	
Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800–1926). Ein Überblick über strukturelle Bedingungen, quantitative Entwicklung und Momente staatlicher Steuerung	86
MARGRET KRAUL	
Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität in preußischen Städten des 19. Jahrhunderts	94
<i>Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und die Verlegenheit pädagogischer Anthropologien</i>	
C. WOLFGANG MÜLLER	
Von meiner eigenen Verlegenheit	99
GEORG M. RÜCKRIEM	
Von der Notwendigkeit, Positionen zu bekräftigen	101
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Arbeit – Muße – Mündigkeit. Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“	115
FRITZ GAIRING	
Diskussionsverläufe	128
<i>Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel – Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen und Konzepte</i>	
ADOLF KELL	
Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit unter berufspädagogischen Aspekten	131
JOACHIM MÜNCH	
Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in den Ländern der EG. Eine Problem- und Projektskizze	140
HOLGER REINISCH	
Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise. Zur Frage der Strukturgleichheit der berufspädagogischen Diskussion einst und heute	154
GÜNTER KUTSCHA	
Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher im Ruhrgebiet – Ansatzpunkte und Aspekte zur regionalen Berufsbildungsforschung	163
<i>Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und Sozialarbeit im internationalen Vergleich</i>	
VIKTOR BLUMENTHAL/BRUNO NIESER/HEINZ STÜBIG	
Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien	173

BURKHART SELLIN Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise	190
VOLKER LENHART in Zusammenarbeit mit ROLF ARNOLD, JÜRGEN HEINZE, HANS-PETER SCHWÖBEL, GERALD STRAKA Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt	199
<i>Freizeitpädagogik in der Krise der Arbeitsgesellschaft</i>	
HANS RÜDIGER Fragestellung des Symposions und Zusammenfassung der Beiträge	213
FRANZ PÖGGELER Freizeitpädagogik in der Sinnkrise der Leistungs- und Freizeitgesellschaft . . .	219
<i>Arbeitslehre: alte Probleme, neue Perspektiven – Arbeit als Gegenstand allgemeinbil-</i> <i>denden Unterrichts</i>	
GERHARD HIMMELMANN Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt „Arbeitsorientierung“ in der Arbeits- lehre?	227
HORST ZIEFUSS Schule, Arbeit und Beruf aus der Sicht Auszubildender – Perspektiven für die Arbeitslehre	238
HEINZ DEDERING Arbeitslehre in der Sekundarstufe II als Beitrag zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung	249
GÜNTER WIEMANN Erfahrungen aus dem Reformansatz „Arbeitslehre“	254
ROLF HUSCHKE-RHEIN Bildung – Arbeit – Friedlosigkeit. Zur strukturellen Analyse von Bildung und Arbeit unter friedenthematischem Aspekt	257

III. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit: Besonders betroffene Gruppen – Analy- sen und Konzepte

<i>Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft</i>	
HELMUT BECKER/JÜRGEN ZINNECKER Zur Konzeption des Symposiums	279
MARTIN BAETHGE Die Bedeutung von Arbeit im Entwicklungsprozeß von Jugendlichen	281
THOMAS OLK Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase	290

LOTHAR BÖHNISCH	
Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute	302
THOMAS ZIEHE	
Die Jugenddebatte – Argumente für eine Fortführung	309
BRIGITTE THIEM-SCHRÄDER	
Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität	315
 <i>Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland</i>	
DIETHER HOPF	
Einführung in die Problemstellung des Symposions	325
LASZLO ALEX	
Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland	328
URSULA NEUMANN/HANS H. REICH	
Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher	337
FRITZ POUSTKA	
Psychiatrische Störungen ausländischer Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit unter besonderer Berücksichtigung prognostischer Aspekte der Integration	359
ULI BIELEFELD	
Arbeit, Arbeitslosigkeit und Nichtarbeit. Sozialerfahrung und Verarbeitungsformen türkischer männlicher Jugendlicher	371
 <i>„Ausgelernt und angeschmiert“. Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	377
HEDWIG ORTMANN	
Plädoyer für eine „Feministische Lebenswissenschaft“ – Entwurf eines Programms	380
BÄRBEL SCHÖN	
Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung	386
DORIS LEMMERMÖHLE-THÜSING	
Berufliche Bildung – Eine Chance für Frauen?	392
MARIE-LUISE CONEN	
Professionalisierung zur Sozialhilfeempfängerin	399
AN LUTTIKHOLT	
Feministische Bildungsarbeit in der Praxis – ein Beispiel aus den Niederlanden . .	404
 <i>Polyvalenz: Lehrerausbildung ohne Zukunft – Zukunft ohne Lehrerausbildung?</i>	
HENNING HAFT	
Einführung	409

KLAUS PARMENTIER	
Alternative Einsatzfelder für Lehrer?	411
RÜDIGER FALK	
Polyvalenz im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem . .	415
ECKHART LIEBAU	
Die Forderung nach einer polyvalenten Lehrerbildung aus schulpädagogischer Perspektive	418
HEINRICH KUPFFER	
Die Qualifikation des Lehrers und seine Position im Erziehungssystem	421
HENNING HAFT	
Polyvalente Lehrerbildung als Problem der Hochschule	424
KARL-RUDOLF HÖHN	
Polyvalenz als institutionelles Problem	427
 <i>Lehrerarbeitslosigkeit – Auslöser für Funktionswandel in der Lehrerfortbildung</i>	
MANFRED BAYER/WERNER HABEL	
Problemdarstellung und Resümee aus der Diskussion in der Arbeitsgruppe 6 der Kommission „Schulpädagogik/Lehrerbildung“	431
WOLFGANG BÜNDER	
Thesenhafte Zusammenfassung diskutierter Arbeitspapiere	436
WOLFGANG NIEKE	
Zusatzstudiengänge zur Weiterbildung von Lehrern für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft – Qualifikationsakkumulation oder notwendige Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz?	438
MARIA BÖHMER	
Regionalisierung der Lehrerfortbildung oder Regionale Lehrer-Fortbildung – Verschleierung von Konzeptionslosigkeit oder Chance für eine notwendige Neuorientierung?	442
MANFRED BAYER	
Kooperative Lehrerfort- und -weiterbildung im Verbund von Schule und Hochschule: Regionales pädagogisches Zentrum als gemeinwesenorientiertes Kommunikationsmodell	445
PETER DÖBRICH	
Fortbildung: Alphabetisierung beschäftigter Lehrer, Trost für arbeitslose Lehramtsabsolventen?	450
WOLFGANG NITSCH	
Selbsthilfe-Projekte arbeitsloser Lehrer für die Lehrer- und Pädagogen-Fortbildung	452
JOHANNES WILDT	
Neue Aufgaben der Hochschulen unter den Bedingungen steigender Lehrerarbeitslosigkeit	458
WERNER HABEL	
Lehrerarbeitslosigkeit, Lehrerfortbildung und das Interesse der Hochschulen .	461

Außerschulisches Berufsfeld Sport

HERBERT HAAG	
Einführung	467
ANNETTE KRÜGER	
Freizeitsport	468
ALEXANDER MORAWIETZ	
Sportselbstverwaltung	474
HERBERT HAAG	
Gesundheitssport	479
WOLFGANG KNEYER	
Information und Dokumentation im Sport	482
HERBERT HAAG/WOLFGANG KNEYER/ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ	
Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport	487
ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ	
Zusammenfassung der Diskussion in der Arbeitsgruppe	490

Arbeitslosigkeit der Akademiker

KARL HAUSSER/PHILIPP MAYRING	
Lehrerarbeitslosigkeit – Folgen für die Lehrerbildung	493
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH	
Lehrerarbeitslosigkeit als zentrales Problem des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen	499
DIETER ULICH	
Beiträge psychologischer Arbeitslosigkeitsforschung	506
BLANCA DEGENHARDT/PETRA STREHMEL	
Lebenssituation und Belastung arbeitsloser Lehrer	510
PHILIPP MAYRING	
Zur subjektiven Bewältigung von Arbeitslosigkeit	516
MAYA KANDLER	
Subjektive Probleme der beruflichen Umorientierung von arbeitslosen Lehrern	521
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH	
Der Diplompädagoge – Lästiges Überbleibsel der Bildungsexpansion oder neue Profession? Wohin mit der zweiten Generation?	528
ULRICH TEICHLER	
Übergang vom Studium zum Beruf und betriebliche Einstellungspraxis	533

IV. Hinweise auf andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

539

Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher

Eine Analyse von Sprache und kulturellen Codes im Übergang von der Schule in die Berufsbildung

Der Übergang von der Schule in den Beruf, in die Arbeit oder Arbeitslosigkeit wird meist als ein strukturelles Problem dargestellt, da der Mangel an Ausbildungsplätzen und die Struktur des Arbeitsmarkts zusammen mit einer negativen bis zurückhaltenden Haltung der Betriebe die wichtigsten Ursachen für die erschreckend niedrigen Ausbildungsquoten¹ bei ausländischen Jugendlichen darstellen. Im Konkurrenzkampf um Ausbildungsplätze sind die ausländischen Jugendlichen die Verlierer. Dennoch wird dieses strukturelle Problem als individuelles erlebt und zum pädagogischen Problem, wenn Lehrer ihre Schüler auf die Berufswahl vorbereiten, ihnen Qualifikationen bescheinigen und sie an andere Bildungsinstitutionen überweisen, wenn Schüler um Rat und Hilfe für ihre berufliche Zukunft nachfragen, wenn Eltern resignieren und die Schuld bei ihren Kindern sehen, die hochgesteckte Zukunftspläne nicht erreichen.

Problemfelder

Es sind im wesentlichen vier Problemfelder, die im Laufe des Übergangsprozesses unterschiedliches Gewicht gewinnen: das der Qualifizierung, das der Berufsorientierung, das der Vermittlung und schließlich das der psychischen Verarbeitung der gesamten Übergangssituation. Für ausländische Jugendliche scheint der Qualifikationsbereich der wesentlichste zu sein. So diagnostiziert H. HERRMANN (Referentin am Institut der Deutschen Wirtschaft): „Ursächlich (für die negative Lage ausländischer Jugendlicher beim Start in den Beruf, U.N.) sind Defizite im Bildungs- und Sprachbereich, aber auch allgemeine Sozialisationsdefizite und Akkulturationsrückstände“ (HERRMANN/WEISS 1983, S. 21). Sie bestätigt, daß auch heute noch gilt, was BOOS-NÜNNING (in: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, 1980, S. 226) bereits 1979 feststellte, daß nämlich nur *der* ausländische Jugendliche Chancen in einer betrieblichen Ausbildung hat, der angepaßt und lernfähig ist, auf den keine Rücksicht genommen werden muß, im Gegenteil, der oft zu den besten zählt. Es reicht für einen türkischen Schüler also nicht aus, so gut wie ein deutscher zu sein, er muß besser sein. Die Qualifikationshürde hat verschiedene Konsequenzen: Das Berufsspektrum wird eingegrenzt auf solche Berufe, die wenig schriftliches Deutsch erfordern (für Mädchen entfällt der Bereich der Büroberufe nahezu völlig) und auf solche Berufe, in denen ein hoher Ausbildungsüberschuß besteht (Bäcker/Konditor, Maler).

1 Vor allem der Mittel- und Kleinbetriebe. Nach einer Untersuchung in Niedersachsen bei 2831 Betrieben erklärten sich nur 23 % bereit, ausländische Jugendliche auszubilden; nur 10 % bildeten tatsächlich aus (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH, 1983, S. 1).

Die Jugendlichen und ihre Eltern selbst schätzen ihr Qualifikationsniveau mit Erreichen des Hauptschulabschlusses hoch ein. Gemessen an der Gruppe der gleichaltrigen Ausländer ist diese Einschätzung richtig, denn die Zahl der ausländischen Schüler mit Hauptschulabschluß entspricht etwa dem Anteil deutscher Kinder in Gymnasien (bei ca. 40%), und gemessen am formalen Bildungsniveau der Elterngeneration sind die Kinder ebenfalls hoch qualifiziert. Dennoch ist der Hauptschulabschluß zwar notwendige, aber doch nur Minimalvoraussetzung für eine Ausbildungsstelle.

Zweifel an der Aussagekraft von Zeugnissen und ein Überangebot an Bewerbern haben Einstellungstests zu einer neuen Hürde für ausländische Schüler werden lassen. Wie sinnvoll ist es, als Berufswahlvorbereitung Schüler im Ausfüllen solcher Tests zu trainieren?

Für Schüler ohne formale Qualifikation werden „Maßnahmen“ eingerichtet, die ihnen die Startchancen verbessern sollen: MSBE (Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und Sozialen Eingliederung), G-3-Lehrgänge usw. Dadurch kann sich beim Schüler der Eindruck verstärken, er trage individuelle Schuld (oder seine Eltern, die ihn nach Deutschland geholt haben) am Mißerfolg. Kurse, die offen als Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit aus Lehrstellenmangel eingerichtet werden, sind noch selten: G-1-Lehrgänge, überbetriebliche Ausbildungen etc.

Auf die Bedeutung der Sprachbildung im pädagogischen Problemfeld „Qualifikation“ werden wir später noch genauer eingehen. Anzumerken bleibt, daß auch mit Erhöhung der Qualifikation die Ausbildungsquote nur geringfügig gestiegen ist (Boos-NÜNNING 1983, S. 25) und für ausländische Jugendliche dasselbe gilt wie für Mädchen: die verlangten Eingangsqualifikationen erhöhen sich mit dem Angebot an Qualifikationen².

Das Problemfeld „Berufsorientierung“ wird in der Schule verhältnismäßig spät aufgegriffen, etwa Anfang des neunten Schuljahres, oft erst nach dem Betriebspraktikum. Schüler, die nicht bis in diese Klasse vordringen oder die in Vorbereitungsklassen gehen, erhalten oft überhaupt keinen Berufswahlunterricht. Angesichts des kulturellen Gehalts der Berufsorientierung, der sozialen und rechtlichen Situation ausländischer Schüler und des völlig undurchsichtigen Gewirrs von Maßnahmen und Berufsbildungsmöglichkeiten mit allen enthaltenen Sackgassen, ist die Bedeutung des Problems „Berufsorientierung“ groß. Kulturspezifische Orientierungen bestehen auf türkischer Seite ebenso wie auf deutscher Seite. So fassen die türkischen Familien die Berufswahl ihrer Kinder nicht als Ablöseprozeß aus der Familie auf, während deutsche Lehrer sie als Teil einer Selbständigkeitserziehung betrachten. Die Bewertung von Berufen unterliegt einer kulturspezifischen Prägung, ebenso sind die Zukunftsorientierungen durch die unsichere Migrantensituation mitbestimmt und deshalb vage oder schwankend. Die rechtliche Situation ausländischer Schüler macht berufliche Entscheidungen unter Umständen zu Entscheidungen über weitere Aufenthaltserlaubnis oder zwangsweise Rückkehr bei Arbeitslosigkeit. Ein Jugendlicher von 17 Jahren kann gezwungen sein, eine Arbeitsstelle anzunehmen, weil ihm keine Zeit zur Suche nach Ausbildung bleibt, wenn er eine Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis braucht.

2 Daß die Qualifikationshürde auch zum Alibi-Argument werden kann, zeigt die bereits zitierte Niedersächsische Untersuchung. Danach waren 45% der Betriebe nicht gewillt, ausländische Jugendliche auszubilden, „weil es sowieso ein Überangebot an deutschen Lehrstellenbewerbern gibt“ (Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH, 1983, S. 6).

Die Berufsorientierung steht daher in engem Zusammenhang mit dem dritten Problemkreis, dem der Hilfe bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, dem Platz in einer Schule oder einer Maßnahme. Es ist umstritten, ob es sich bei der Vermittlung überhaupt um eine Pädagogenaufgabe handelt, die Berufsberatung achtet zumindest sorgfältig auf ihre Beteiligung, ist jedoch in den meisten Fällen dankbar für Kooperationsangebote von seiten der Schulen.

Das vierte Problemfeld ist die psychische Verarbeitung der Übergangssituation selbst, namentlich der Frustrationen, Zumutungen und Anforderungen, die während dieses mehrere Jahre dauernden Prozesses auf den Jugendlichen einwirken. Er muß in neuartigen Situationen handeln und sie für sich nutzbar machen, Informationsmaterial lesen, hören oder beschaffen, mit offiziellen Behördenvertretern sprechen, Wünsche und Hoffnungen in der Öffentlichkeit von Schule oder Arbeitsamt formulieren, Vorstellungsgespräche mit Arbeitgebern führen, Bewerbungen und einen Lebenslauf schreiben, Tests absolvieren. Wenn Lehrstellenbewerber heute 50 und mehr Bewerbungen abschicken und kaum Antwort erhalten, sind diese Ablehnungen besonders schwer zu verkraften für Jugendliche, die ständig aufgrund ihrer Nationalität – also eines Persönlichkeitsmerkmals, das nicht veränderbar ist – Sonderbehandlungen und Diskriminierungen erleben. Die daraus entstehende Empfindlichkeit läßt früher resignieren.

Beratung als pädagogische Aufgabe

Die Tätigkeitsfelder von Lehrern entsprechen nicht genau diesen vier Problemfeldern, sie überlappen sie oder durchziehen sie. Im folgenden wird das Tätigkeitsfeld der Beratung herausgegriffen und bewußt abgegrenzt von dem des Unterrichtens, dem ebenso Bedeutung bei der Berufswahlvorbereitung zukommt. Wir wollen die pädagogische Aufgabe der Beratung am Beispiel eines Beratungsmodells, das von der „Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ (RAA) in Oberhausen entwickelt wurde, diskutieren. Unsere Analyse bezieht sich auf den Film „Beraten – Vermitteln“, der im Auftrag des INSTITUTS FÜR FILM UND BILD, FWU-München, hergestellt wurde. Das Modell „Übergangsberatung“ meint die pädagogische Betreuung von ausländischen Jugendlichen beim Übergang von der Schule (Hauptschule, Berufsschule und gelegentlich auch berufsorientierenden Maßnahmen) in die nächste Institution auf dem Weg zum Beschäftigungsverhältnis.

Übergangsberatung umfaßt also ein ganzes System von Beratungsschritten, dessen Hauptfunktionen erstens die Koordination zwischen traditionellen Ratgebern (Klassenlehrer, Berater des Arbeitsamts und Eltern) und solchen Informationsträgern, die sonst gewöhnlich nicht vor dem Übergang mit den Jugendlichen in Berührung kommen (Berufsschullehrer, Mitarbeiter in Maßnahmen), jedoch spezifischen Sachverstand haben; zweitens die Sicherung der Kommunikationsmöglichkeit aller Beteiligten miteinander. Damit sind sowohl verschiedene Maßnahmen zur Überwindung von Sprachbarrieren gemeint – etwa durch Teilnahme eines türkischen Mitarbeiters der RAA, Einsatz zweisprachiger und muttersprachlicher Beratungsmedien etc. – als auch die Vermittlung bei ethnozentrisch bedingten Mißverständnissen, Interpretationshilfe und auch Parteinahme in Konflikten. Die einzelnen Schritte des Verfahrens sind folgende³:

3 Vgl. auch die Darstellung von WECKWERTH, R.: Berufswahlvorbereitung für ausländische Jugendliche. In: Ausländer in Schule und Weiterbildung. INFO 7 (1983), S. 27–31.

1. Zunächst werden zu Schuljahresbeginn all die Schüler ermittelt, die neun oder zehn Jahre ihre allgemeinbildende Vollzeitschulpflicht in der Heimat und in Deutschland am Ende des Schuljahres vollendet haben werden. Diese Schüler verteilen sich auf alle Schuljahre der Hauptschule, auf Regel- und Vorbereitungsklassen und auf das Berufsvorbereitungsjahr der Berufsschulen. Die Namen der Schüler werden in Listen erfaßt, und es werden ihre genaue Schullaufbahn und ihre schulischen/beruflichen Wünsche, soweit bekannt, eingetragen.
2. Der nächste Schritt sind deshalb Einzelgespräche mit Kollegen, in deren Klassen solche Schüler sind, um deren Einschätzung der Situation nachzufragen.
3. Die eigentliche Beratung, zunächst der Schüler: Sie werden aus den Klassen zusammengeholt und in türkischen und deutschen Gesprächsteilen informiert. Daran schließen sich Einzelgespräche in der Gruppe an.
4. Es folgt eine Elternversammlung oder auch Einzelgespräche mit Eltern (als Hausbesuche oder in der Schule), bei denen anhand von Einzelfällen die Beratung der Schüler zusammen mit ihren Eltern fortgeführt wird. Hieran nehmen Berater des Arbeitsamts und Vertreter aufnehmender Institutionen, z. B. Berufsschullehrer, teil.
5. Die Daten einzelner Schüler werden – mit deren Einwilligung – ans Arbeitsamt weitergeleitet, wenn eine weitere Einzelberatung notwendig ist (sie ist z. B. Voraussetzung für die Aufnahme in Maßnahmen des Arbeitsamts wie MBSE oder G-3-Lehrgänge).

Möglich ist dieses Beratungssystem nur, weil Lehrer dafür Zeit erhalten in Form von Unterrichtsbe-freiung für Mitarbeit in der RAA sowie durch die Kompetenz und das Zurverfügungstehen von RAA-Mitarbeitern.

Die RAA-Oberhausen formuliert als Ziel der Übergangsberatung, daß die „in erster Linie dazu führen soll, Schüler, die eine Chance haben, an der Schule, die sie zur Zeit besuchen, noch einen Schulabschluß zu erreichen, zu ermutigen, diesen Abschluß anzustreben, sie über das duale Ausbildungssystem, den Unterschied zwischen Arbeits- und Ausbildungs-stelle und die Gefahren des Zusammenhangs: Arbeitslosigkeit und ausländerrechtliche Folgen zu informieren“ (WECKWERTH 1983, S. 27). Denen, die keine Möglichkeit zum Erreichen des Hauptschulabschlusses mehr haben, soll ein sinnvoller Weg durch den Dschungel der Maßnahmen gewiesen werden.

730 ausländische Schüler im Entlaßalter hatte Oberhausen im letzten Schuljahr (1982/83), 572 davon wurden auf diese Weise in 27 Sitzungen beraten. 45% verblieben in Schulen oder gingen in andere Schulen über, 11% wurden in „Maßnahmen“ aufgenommen. 6 Jugendliche fanden eine Arbeitsstelle und 97 (= 13%) machen zur Zeit eine Ausbildung. Ein Viertel, genau 180 Schüler, blieb unversorgt oder man weiß nichts über ihren Verbleib; sie haben die Berufsschule, G-3-Lehrgänge oder Maßnahmen verlassen.

So lückenlos, wie es zunächst den Anschein hat, ist das System also nicht – soweit es die Berufsschulen betrifft –, und es zeigt sich hierbei deutlich, daß durch Beratung keine Ausbildungsplätze geschaffen werden können; das strukturelle Problem besteht weiter. Aber auch eine andere Zahl ist wichtig: Von den 416 Hauptschülern konnten 208, genau die Hälfte, in ihrer Schule bleiben. Sie hatten also noch eine Chance auf den Hauptschul-abschluß, die sie ohne die Beratung vielleicht nicht hätten nutzen können. Übergangsbera-tung für ausländische Schüler leistet eine Erhöhung der Hauptschulabschlußquote, sorgt für kontinuierlichere, gezieltere Bildungsabläufe und Qualifikationsverbesserung. Sie verändert aber vor allem das Lehrerbewußtsein in Richtung auf solche Schüler, die keine „Normalschüler“ sind. Sie rückt Lehrern ins Bewußtsein, daß Schüler die Schule verlassen werden, die noch keinerlei berufliche Vorbereitung erfahren haben, weder ein Praktikum noch einen Vortrag vom Arbeitsamt. Übergangsberatung erhöht auch den Informations-

stand von Lehrern über die jeweils andere Schulform und im Idealfall auch den über Maßnahmen, Kurse und Ausbildungen außerhalb von Schulen.

Dialektik des Helfens

Das Konzept der Übergangsberatung geht davon aus, daß die Chancen ausländischer Jugendlicher verbessert werden müssen durch Eingriffe in den Orientierungs- und Beratungsprozeß, daß der Prozeß kontrolliert und kompetent gesteuert werden muß. Diesem Vorgehen steht die Ausrichtung am pädagogischen Ziel einer selbstverantworteten rationalen Berufswahl – wie es Berufswahlunterricht und die Berufsberatung der Arbeitsverwaltung intendieren – nahezu konträr gegenüber. Beteiligung am Berufsorientierungsprozeß bedeutet immer, sich einzulassen auf das Dilemma, einerseits helfen und andererseits Frustrationstoleranz beim Schüler bilden zu wollen, einerseits vermitteln und andererseits das Realitätsbewußtsein beim Schüler erhöhen zu wollen, einerseits sich am Ausbildungsmarkt orientieren zu müssen und andererseits die individuellen Orientierungen des Schülers und seiner Familie hoch zu bewerten. Wie groß ist die Gefahr des Paternalismus gegenüber der Gefahr der Chancenlosigkeit ohne diese Hilfe einzuschätzen?

Es steckt noch ein zweites Problem in diesem ersten. Hilfe im Berufswahlprozeß richtet sich im Selbstverständnis deutscher Lehrer und Berufsberater an den jugendlichen Berufswähler als Adressaten, es geht um seine Selbstverwirklichung, um Berufswahl nach individueller Neigung und Eignung, eingeschränkt durch den Arbeitsmarkt und seine begrenzten Ausbildungskapazitäten. Daß dies eine ethnozentrische Sicht der Berufswahl ist, ist längst nachgewiesen. Bei der beruflichen Zukunft eines ausländischen Jugendlichen handelt es sich um einen Teil der Familienzukunft. Die Familienberufswahl verläuft selbstverständlich nicht ohne Konflikte. Der häufigste Konflikt ist wohl der, daß die Eltern zu hohe Erwartungen in ihre Kinder setzen und die realistischere Sicht der Kinder nicht akzeptiert wird. Das bedeutet in der Konsequenz für das Problem des Helfens, daß der Adressat die Familie unter Berücksichtigung der dort gültigen Kommunikationslinien sein muß.

Divergenz der Interessen

Übergangsberatung hat sich als wesentlichstes Element zum Ziel gesetzt, Koordination zu leisten, durch die alle Beteiligten die Möglichkeit zur Kommunikation erhalten sollen. Deutlich wird diese Zielsetzung z. B. bei der Versammlung (Beratungsschritt 4) von Eltern, Schülern und Lehrern mit Vertretern von Arbeitsamt und Berufsschule. Im Film „Beraten – Vermitteln“ wird solch eine Szene mit *Gülizar* und ihren Eltern gezeigt. *Gülizar* besucht die Klasse 10, Typ A⁴, es ist ihr 11. Schulbesuchsjahr. Für das 10. Schuljahr der „Besseren“, Typ B, war sie nach Auskunft ihres Klassenlehrers aufgrund

4 In Nordrhein-Westfalen wird nach dem 9. Schuljahr der Hauptschulabschluß erteilt. Da das 10. Pflichtschuljahr besteht, gibt es an der Hauptschule 10. Klassen in zwei Typen: mit Typ A wird der Abschluß der Sekundarstufe I, d. h. keine weitere Qualifikationsstufe erreicht, mit Typ B wird die Fachoberschulreife bzw. bei einem bestimmten Leistungsdurchschnitt die gymnasiale Oberstufenreife erreicht.

ihres Leistungsbildes nicht geeignet. Der Klassenlehrer meint auch zu wissen, daß „Gülizar einen pflegerischen Beruf erlernen will (Pflegerin oder Krankenschwester)“, er schließt dies daraus, daß es ihr beim Praktikum im Krankenhaus gut gefallen hat. Bei der Schülerberatung bestätigt Gülizar diesen Wunsch, sie nennt die Berufe „Krankenschwester“ oder „Arzthelferin“; in der Elternversammlung werden daraus „Krankenschwester“ und „Krankenpflegehelferin“. Diesen letzten Beruf lehnt der Vater kategorisch ab: Der Helfer eines Helfers ist ein Hilfsarbeiter, das ist kein Ziel für seine Tochter, das ist keine Ausbildung! Wo liegen die Mißverständnisse und Interessen, die zu diesem Konflikt führen, der zum Schluß mit Lachen zugedeckt wird?

Transskript der Gesprächsszene während der Elternversammlung

Der deutsche Beratungslehrer, Herr B., wendet sich Familie T. zu:

Erklärung der Abkürzungen und Zeichen:

dL	:	deutscher Lehrer
dA	:	deutsche Berufsberaterin
dBl	:	deutsche Berufsschullehrerin
tL	:	türkische Lehrerin
tV	:	türkischer Vater (von Gülizar)
G	:	Gülizar
*	:	kurzes Innehalten
+	:	Pause
/	:	Selbst-Unterbrechen
<	:	Lauterwerden der Stimme
[:	Simultanzeichen
—	:	(unter der Zeile) betont
....	:	(über der Zeile) jede Silbe hervorgehoben
E	:	äh

- dL Familie Taş* E ja wie soll ich da anfangen* E die Gülizar möchte irgendetwas im* pflegerischen Bereich machen, also Arzthelferin* oder Krankenschwester, ich weiß nicht* Inwiefern haben Sie mit Ihrer Tochter zusammen überlegt, ob Sie das auch wollen* oder/+
- dA Darf ich mal einhaken?/+
- dL Ja+
- dA Für die Krankenschwester ist in der heutigen Zeit* die Fachoberschulreife erforderlich, um in die* als Krankenschwester die dreijährige Ausbildung durchlaufen zu können*. Für die Krankenpfleghelferin* genügt der Hauptschulabschluß+
- tL Sie kann das jetzt werden? Naeh der/
- dA Die Krankenpfleghelferin kann sie werden* mit Hauptschulabschluß* ja? Sie sehen schon daran, daß die Krankenschwester die höheren Anforderungen stellt+
- tL Ja* kann ich das mal kurz den Eltern erzählen+
- dA Ja ist vielleicht richtiger*
- tL E ((+ + +)) *E şimdi* Gülizar Hauptschulabschluß'u aldıktan sonra* E hemen hemşire okuluna
E *E jetzt*, nachdem Gülizar den Hauptschulabschluß bekommen hat, E kann (sie) nicht giremiyor*
gleich in die Schwesternschule* Nach einem Jahr Ausbildung kann (sie) Schwesternhelferin* werden, bir yıllık eğitimden sonra hemşire yardımcısı* olabiliyor yani
hemşirenin sağkolu/hemşire doktorun sağkolu* hemşire,
also die rechte Hand der Krankenschwester/die Schwester ist die rechte Hand vom Arzt*, damit sie
olabilmek için E Fachoberschulreife denilen E o ayardaki diploma*
Krankenschwester werden kann. E die sogenannte Fachoberschulreife E in dem Niveau Diplom*
- tV şimdiki alacağı Abschluss ne diploması
der Abschluss, den sie jetzt bekommt, was
- tL şimdi alacağı Abschluss diplomasının denkliliğini bizim burada size*
Die Gleichwertigkeit des Abschlusses, den sie jetzt bekommt, es ist
- tV oluyor?
für ein Diplom ist das?
- tL vermemi yani/göstermemiz çok zor*
sehr schwer für uns, Ihnen dies hier zu geben/zu zeigen* bu diplomanın Türkiye'de hangi
in welchen Schulen in der Türkei

tL	okulların/ dieses Diplom/	e'et ja
tV	hayır* Türkiye'de gerçekliği orda dursun* şimdi bu çocuk onuncu sınıfı okuyor Wein* die Anerkennung in der Türkei lass beiseite*, jetzt besucht dieses Kind	
tL	he/	evet ja
tV	burda* die zehnte Klasse* (noch) zehn Monate* Sie reden vom Abschluss*	burdan siz Abschluss 'tan bahsediyorsunuz*
tV	deminden beri adam yüzüstü cevap veremiyor* Seit vorhin kann der Mann keine offensichtliche Antwort geben*	bu Abschluss'u aldı bu adam Diesen Abschluss hat sie
tV	ondan sonra neden bir sene yardımcı işçi/oluyor da tekrar hemşire-Schwester yardımına gemacht, warum wird (sie) dann ein Jahr Hilfsarbeiter(in)/und dann wieder Hilfe der Schwester-	
tL	yardımcı işçi değil yanlış anlamayın* Kein Hilfsarbeiter, verstehen Sie (es) nicht falsch*	
tV	geçiyor* Schwester*	yardımcıdır Es ist Hilfs-
tL		E E
tV	Arzt mıdır* tätigkeit Arzt oder so*	ben alçıyım sende benim yanımda bulaşıcı* yardımcı demek budur* Ich bin Koch und du neben mir Abwäscher*, das ist Hilfskraft*
tL	hayır* yanlış anlamın/ Nein* du hast (es) falsch verstanden/ kısası* şimdi Kurtzgesagt* jetzt	bu konular ayrıca tartışla biliniir tabii* diese Themen können natürlich im einzelnen diskutiert werden*
tV		hayır nein
tL	bizim amacımız burada Gülizar okul'dan çıktıktan sonra <i>hangî</i> okullara gidebilir* Unsere Absicht hier ist, nachdem Gülizar aus der Schule kommt, in <i>welche</i> Schulen (sie) später gehen kann. hemşirelik okuluna gidebilmesi için <i>gerçek</i> hemşirelik okuluna gidebilmesi için iki sene Um zur Schwesternschule zu gehen, die <i>wirkliche</i> Schwesternschule zu gehen, muss sie zwei Jahre	

Fachoberschulreife'yi yapması lâzım* anlatmak istedigimiz bu/E/ Ich glaube, ich bin
die Fachoberschulreife machen* Was wir erzählen möchten ist das/E/

etwas überfordert*. E in meiner Rolle jetzt* E der Vater hat jetzt die Angst, daß die Wege für

tlL seine Tochter so irgendwie gesperrt ist. Also* er will, daß* er legt auf diese höhere* ja

Ausbildung Wert, und jetzt* vielleicht* müssen Sie erklären, was man* an Käthe-Kollwitz-Schule machen kann oder/

dB1 E* Gülizar* ich will nochmal nachhören* E* hast Du Dich im letzten Jahr bei der Käthe-Kollwitz-Schule schon angemeldet für die Berufsfachschule? Du
hast Dich nicht angemeldet* hm*

G nein

dB1 Gut* E* die Fachoberschule kannst Du bekommen in der Berufsfachschule für Ernährung und Hauswirtschaft*. Die Berufsfachschule dauert zwei Jahre,
und Du mußt am Ende dieser zwei Jahre eine Prüfung machen und bekommst dann die Fachoberschulreife*. Mit der Fachoberschulreife kannst Du danach
in eine Krankenpflegeschule gehen. +

dB Darf ich das noch ergänzen? Die E Fachoberschulreife ist jetzt kein Freibrief, daß Du unbedingt einen Ausbildungsplatz in einer Krankenschwesternschule
bekommst*, nicht? Ist die Vorbedingung, aber nicht jetzt unbedingt, daß Du es bekommst. Die schulischen Leistungen sind mit ausschlaggebend*. Das ist
ganz wichtig +

dB1 Gülizar*, das wird dann also ziemlich schwer für Dich werden +

G Ja, dann würde ich jetzt E* in Käthe-Kollwitz zwei Jahre E Hochfachschule machen, also wenn ich jetzt sagen wir mal Durchschnitt so 2 hab oder so, dann
würde ich die Schule weitermachen +

dB Dann würdest Du nicht Krankenschwester werden wollen, sondern weiter zur Schule gehen?

G ja

dB Dann würdest Du zum Abitur weitergehen wollen? Wenn Du die Qualifikation von der Käthe-Kollwitz-Schule bekommst, um zum Abitur* Du möchtest
studieren?

G ja

tV Ja besser* Papa arbeitet, Gülizar arbeitet* noch Zeit noch Zeit*. Papa arbeitet Gülizar weiter*
egal wo* noch zehn Jahre weiter* Papa kann bezahlen+ ((lachend))

dB Ja*, ja/

ja das muß man abwarten

dB Muß man abwarten*. Aber der nächste Schritt wäre* im Februar mit dem Zwischenzeugnis

tV ja ja +

dB der 10. Klasse Dich bei der Käthe-Kollwitz-Schule anmelden.

tV şu Ausbildung yapıyor* işlerinden az anladık işlere yeter*
Sie macht diese Ausbildung*. Wir verstehen wenig von Arbeiten, es reicht zum Arbeiten*

tL E* şimdi şöyle* boş ümitlere de kapılmamak lâzım* ja* E* ich möchte
E* es ist jetzt so.* (man) sollte nicht leeren Hoffnungen nachgehen* hm

tV bana zararları yok ((lachend))
Mir schaden Sie nicht

tL hier auch E auf die Türkei bezogen hier etwas sagen* auf türkisch vielleicht* şimdi şöyle

tL burada size başka bir konuyu ben hatırlatmak istedim* eğer Berufsfachschule 'yi bitirirde*
Ich wollte Sie hier an ein anderes Thema erinnern* Falls (sie) die Berufsfachschule beenden würde*

başarıyla bitirir* ve Gülizar E ordan şeyi diplomasını alabilirse* bu
mit Erfolg beenden würde* wenn Gülizar von dort (ein) E Abschluss erhalten würde* dies

Türkiye'de geçerli bunu ben biliyorum* Orada da bazı öğrenim dallarında E/öğrenimine devam
gilt in der Türkei dies weiss ich* auch dort kannst Du in einigen Lernbereichen E/Deine

edebilirsin+

Ausbildung weiterführen+

tV yo* herşeyi olarak biraz işbaşı yapabiliyor o kadar* onu ben de biliyorum+
ne* alles ingebriffen kann (sie) etwas arbeiten das ist alles* das weiss ich auch+

tL E şimdi o konuda biraz E şeyim ancak sorabiliriz yani* hangi* E
E jetzt bei dem Thema bin ich etwas E Dings eigentlich können wir also nur fragen* welche* E

tL imkanlar var onu sorabiliriz* so jetzt hab ich* E/

Möglichkeiten (es) gibt dies können wir fragen*

tV doğru
richtig
alles klar+

Erst mal alles klar+

Transkription nach dem Verfahren halbinterpretativer Arbeitstranskription von EHLICH/REHBEIN (1976)

In dieser Beratungssituation waren also beteiligt: *Gülizars* Klassenlehrer, der Beratungslehrer, die türkische Lehrerin, die Lehrerin der Berufsschule, die Beraterin des Arbeitsamts, *Gülizars* Vater, ihre Mutter und zuletzt sie selbst. In Institutionen gedacht waren abgebende Schule, aufnehmende Schule, Arbeitsverwaltung und Familie beteiligt, in Kulturen gedacht: deutsche Kultur und türkische Migrantenkultur. Auf beiden Ebenen, auf institutioneller wie auf kultureller, bestehen spezifische Interessen, die das kommunikative Verhalten der Beteiligten lenken und zu Divergenzen und Konflikten führen.

Institutionelle Interessen

Im Film⁵ sind sich Lehrer und Arbeitsamtsvertreterin sehr selbstverständlich, ohne Zweifel an der Richtigkeit solcher Kategorisierungen, einig, daß *Gülizars* Wunsch „Krankenschwester oder Arzthelferin“ gleichzusetzen ist mit dem Wunsch nach einer Tätigkeit im pflegerischen Bereich. Sie konstatieren „Neigung zu einem Berufsfeld“ als Wahlkriterium und reagieren beide institutionenspezifisch: Der Lehrer⁶ mit dem Argument:

„Wenn Du Krankenschwester werden willst, brauchst Du auf jeden Fall die Fachoberschulreife. Es bestehen mehrere Möglichkeiten, weißt Du darüber Bescheid?“

Gülizar weiß Bescheid, sie referiert. Die AA-Beraterin reagiert mit der Differenzierung der Berufsbilder nach Bildungsvoraussetzungen. Der Lehrer prüft *Gülizars* Wissen, ihre Rationalität, die Beraterin verteilt als Amtsperson Informationen über die Berufe und ihre Eingangsbedingungen. Beide stellen sich neutral dar, die Arbeitsamtsberaterin sogar ängstlich darauf bedacht, nicht verantwortlich gemacht zu werden für die Entscheidung, die eventuell auf ihre Information hin erfolgt:

„Darf ich das noch ergänzen. Die Fachoberschulreife ist jetzt kein Freibrief, daß Du unbedingt einen Ausbildungsplatz an einer Krankenschwesterschule bekommst!“

Das Interesse der Arbeitsamtsberatung ist es, möglichst genau, differenziert zu informieren, Entscheidungsvoraussetzungen zur Verfügung zu stellen, zu belehren (was in der Gestik besonders deutlich wird), aber nicht zu raten, schon gar nicht zu werten. Auch die Lehrerin der Berufsschule bemüht sich um Neutralität. Sie wirbt nicht für ihre Schule, sie weist auf Schulform, Prüfung und Anmeldung hin und wird nur einmal persönlich, als sie *Gülizar* warnt: „Das wird also ziemlich schwer für Dich!“

Alle drei übersehen *Gülizars* Hauptmotiv bei der Zukunftsplanung, das sie in Einklang mit ihrem Vater verfolgt. Auf eine kurze Formel gebracht lautet es unspezifisch: „weitere Bildung“. Sie drückt es in der Schülerberatung aus. Deutlicher sagt sie es dann noch, als sie bei guten Noten den „Wunschberuf“ Krankenschwester ablehnt und in diesem Fall das Abitur anstrebt. Der Vater unterstützt sie sofort. Häufig resultiert diese Bildungsorientierung bei türkischen Migrantenfamilien aus dem Wunsch, sozialen Aufstieg über Bildung

5 Im Film wird zwar eine echte Elternversammlung dokumentiert, dennoch sind Einflüsse auf die Situation durch die Aufnahme anzunehmen. So fühlte sich die türkische Lehrerin psychisch belastet und (politisch) kontrolliert, die Beraterin des Arbeitsamts sicher auch in erster Linie als Vertreterin ihres Amtes in der Öffentlichkeit. Dennoch halten wir die Ergebnisse unserer Analyse für gültig und auf „ungefilmte“ Wirklichkeit übertragbar, da es sich bei der Elternversammlung ihrem Charakter nach immer um eine öffentliche Veranstaltung handelt, bei der sich die Vertreter der Institutionen vor anderen Institutionen darstellen und gegenseitig kontrollieren.

6 In einer früheren Szene des Films, beim Einzelgespräch mit den Schülern (3. Beratungsschritt).

der Kinder zu erreichen, bei gleichzeitiger Fehleinschätzung der Bildungsbarrieren im Schulsystem der Bundesrepublik. Mehr als *Gülizars* Vater können die meisten Eltern auch nicht beitragen: „Papa arbeiten, *Gülizar* weiter, egal wo!“, d. h. die Erlaubnis geben und Bildung finanziell absichern. Bildung ist aber eng verbunden mit den Begriffen „Lesen“, „Lernen“, „Schule“, und vermutlich kommt die Einigung am Schluß der Szene nur deshalb zustande, weil *Gülizar* zur Berufsschule soll. Der Vater versteht darunter in erster Linie weitere Bildung, Lehrer und Arbeitsamt in erster Linie einen Schritt auf dem Weg zum Ausbildungsberuf im pflegerischen Bereich.

Kulturelle Interessen

An der Rolle der türkischen Lehrerin wird der Interessenkonflikt zwischen deutscher und Migrantengesellschaft deutlich: Der Vater, der sich diskriminiert fühlt durch das Ansinnen, seine Tochter solle „Helferin“ werden, was für ihn bedeutet, daß ihr der soziale Aufstieg verwehrt werden soll, spricht die Lehrerin als seine Interessenvertreterin an; er versucht, sie sozusagen auf seine Seite zu ziehen. Aber sie verweigert sich, reagiert „deutsch“, indem sie auf ihre Informantenrolle verweist.

Die Konstruktion der Beratungssituation bei der Elternversammlung führt offensichtlich zu einer scheinbaren Neutralität der Beratung, weil sich die Beratungsträger gegenseitig kontrollieren. Der richtige Eindruck der Eltern, auf der anderen Seite zu stehen, für die Kinder Rechte durchsetzen zu müssen, wird durch die doppelte Botschaft – „Wir wollen Ihnen helfen!“ – „Aber wir geben nur Informationen.“ – eher noch unterstützt, so daß keine gleichgewichtige Kommunikationssituation besteht. Die Rolle der türkischen Lehrerin ist als Bindeglied konstruiert und kann in Richtung auf Selbstbestimmung der Interessen wirken, wenn sie anders als im Beispielsfall gefüllt wird. Wie dies bei den psychischen Anforderungen an den Rollenträger überhaupt möglich ist, bleibt zu fragen.

Sprache und kulturelle Codes in der Berufswahlorientierung türkischer Jugendlicher

Am Beispiel der ersten Gesprächszüge in der Beratung von *Gülizars* Eltern wollen wir zeigen, welche Bedeutung die Zweisprachigkeit dieser Beratungssituation hat, wie sich dabei die „natürliche“ Zuordnung von einer Sprache zu einer Kultur auflöst und neue Zuordnungen überkreuz entstehen.

Drei Statements leiten die Beratung ein: deutscher Lehrer, deutsche Beraterin, türkische Lehrerin. Der deutsche Lehrer beginnt damit, daß er seine Kenntnis von *Gülizars* Berufswünschen bekundet, womit er auch die Unnötigkeit einer Gesprächsphase zur Erhebung von Zielvorstellungen und Voraussetzungen statuiert. Zugleich liefert er durch die Einordnung der beiden Berufswünsche unter den Oberbegriff „pflegerischer Bereich“ seine Interpretation dieser Wünsche, und schließlich signalisiert er durch die zögerliche Einleitung und Ausleitung seiner Feststellung („ja, wie soll ich da anfangen?“, „ich weiß nicht“) in verhüllender Weise, daß ein Dissens existiert. Daß er diesen Dissens nicht offen aussprechen möchte, zeigt der folgende Satz, der schon mit dem Fragewort „inwiefern“ übervorsichtig beginnt und dann in der Formulierung „ob Sie das auch wollen“ offenläßt, ob hier ein Meinungsunterschied zwischen Eltern und Tochter oder ein Unterschied zwischen geäußerter und wirklicher Meinung unterstellt werden soll. Die Frageform des

Satzes bringt weniger ein Informationsbedürfnis des Sprechers zum Ausdruck als vielmehr seine Zuwendung an die Eltern, doch jetzt das Wort zu ergreifen, damit das Gesprächsthema dialogisch weiterentwickelt werden könne: keine Frage also, sondern pädagogischer Impuls. Das widersprüchliche Rollenangebot mag erklären, warum der türkische Vater nicht sofort antwortet. Er hat ebenso wie Frau und Tochter mit gespannter Aufmerksamkeit zugehört; nur auf *Gülizars* Gesicht erscheint ein verlegenes Lächeln, als der Lehrer die Eltern fragt, inwiefern „Sie mit Ihrer Tochter zusammen überlegt“ haben – ein Zeichen für die mögliche Fremdheit dieser Vorstellung. Jedenfalls ergreift, bevor der Vater antworten kann, eine zweite Autorität das Wort: die Berufsberaterin. Ihren Beitrag bezeichnet sie als „Einhaken“, wobei nicht klar ist, ob sie diesen Ausdruck benutzt, um einen Einwand oder um eine Fortführung einzuleiten: Inhaltlich wird der Begriff der „Krankenschwester“ aufgegriffen und abgegrenzt, aber die kommunikativen Absichten des Vorredners werden abgeblockt, indem sie, den Äußerungsmöglichkeiten der Eltern noch weiter als der Lehrer vorausgreifend, erläutert, welcher Begriffsunterschied ihr hier wesentlich erscheint.

Der Lehrer wie die Beraterin sprechen deutsch, aber in Tonfall, Wortgebrauch und Stil kontrastieren ihre Beiträge im Sinne zweier recht verschiedener Ausprägungen dieser Sprache. Der Lehrer hat eine eher weiche und ruhige Intonation, die Beraterin spricht hart, laut und überdeutlich akzentuierend; sie signalisiert dadurch auf der Beziehungsebene, daß sie bei ihren Gesprächspartnern Einschränkungen in der Fähigkeit, ihr zu folgen, voraussetzt. Der deutsche Lehrer formuliert halb umgangssprachlich: „irgendwas im pflegerischen Bereich machen, also Arzthelferin oder Krankenschwester“; dagegen heißt es in der Sprache des Arbeitsamtes fachlich korrekt und grammatisch kompliziert: „um als Krankenschwester die dreijährige Ausbildung durchlaufen zu können“. Der deutsche Lehrer nimmt das Wort „Krankenschwester“ auf, wie *Gülizar* es gesagt hat, und ordnet es in seinen Oberbegriff ein; die Berufsberaterin dagegen verwendet das Wort in einem abstrakteren Sinne schon in der Wendung „als Krankenschwester die dreijährige Ausbildung durchlaufen“, noch deutlicher in dem Satz: „Sie sehen schon daran, daß die Krankenschwester die höheren Anforderungen stellt“, wo „Krankenschwester“ elliptisch anstelle von „Ausbildung zur Krankenschwester“ oder „Ausübung des Krankenschwesterberufes“ gebraucht wird; dieser verknappende Wortgebrauch ist ein typisches Kennzeichen von insider-Sprache, Berufsjargon in diesem Falle. Der deutsche Lehrer wendet sich persönlich an die Eltern und bezieht sich auf die persönlichen Berufswünsche der Tochter; die Berufsberaterin spricht im Stil eines Nachschlagewerkes, sie sagt nicht: „Wenn du Krankenschwester werden willst, mußt du erst mal weiter zur Schule gehen ...“, sondern: „Für die Krankenschwester ist in der heutigen Zeit die Fachoberschulreife erforderlich“.

Interessant ist der Zusatz „in der heutigen Zeit“, der nur verstanden werden kann als eine Wendung gegen überholte Vorstellungen, wohlgemerkt: deutscher Eltern oder Großeltern; ein Bezug auf mögliches Vorwissen türkischer Eltern wird nicht versucht, ja nicht einmal in Betracht gezogen; für die Beraterin sind die von ihr benutzten Fachbegriffe nicht erklärungsbedürftig. Der sachliche Stil der Berufsauskunft ist also nicht nur Widerspiegelung der Systematik beruflicher Möglichkeiten und ihrer Bildungsvoraussetzungen, sondern auch der Ausdruck naiver, d.h. nicht wahrgenommener und darum nicht reflexionsfähiger Ethnozentrik.

Die Spannungen in der Mimik und die rastlose Blickkontaktsuche zeigen jedoch, daß die Beraterin etwas von den Kommunikationsbarrieren spürt, die zwischen ihr und ihren

türkischen Gesprächspartnern stehen. Die türkische Lehrerin nutzt diese Unsicherheit, um sich über den Umweg einer Informationsfrage als Vermittlerin anzubieten. Sie wechselt die Sprache und spricht türkisch zu den Eltern.

Das schafft eine neue Kommunikationssituation, erkennbar daran, daß die türkischen Gesprächspartner erstmals Zeichen der Akzeptanz geben: durch kräftiges Lächeln und Nicken, das inhaltliche Zustimmung, aber auch Zufriedenheit über die Verständlichkeit dessen, was die Lehrerin sagt, ausdrücken. Insgesamt wird also durch die Sprachwahl auf der einen Seite und durch die außersprachlichen Mitteilungen auf der anderen Seite Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Situation signalisiert; die türkische Lehrerin wird von *Gülizars* Vater als Beratungsinstanz akzeptiert, mit ihr wird er sich nachher auseinandersetzen, nicht mit den Deutschen. Über die Sprachwahl hinaus signalisiert die türkische Lehrerin auch durch einzelne semantische Elemente ihrer Rede die Nähe zum Ansprechpartner:

„Hemşire yardımcısı olabiliyor yani hemşirenin sağkolu. Hemşire doktorun sağkolu.“

(Schwesternhelferin, das heißt die rechte Hand der Krankenschwester. Die Krankenschwester ist die rechte Hand des Arztes.)

Auch diese bildhafte Redeweise findet ausdrückliche Anerkennung, die sonst ganz zurückhaltende türkische Mutter reagiert darauf mit einem zustimmenden Kopfnicken.

Was aber die Lehrerin inhaltlich sagt, ist Umsetzung dessen, was die Berufsberaterin schon gesagt hat, Verdolmetschung – allerdings nicht nur im sprachlichen Sinne, sondern auch im Sinne einer behutsameren, eingehenderen Erklärung des Sachverhalts. Es verbindet sich also die pädagogische Sprechweise mit der „berufsberaterischen“: Die Lehrerin bezieht sich einerseits ausdrücklich auf die Jugendliche als Person, und sie schildert in leicht nachvollziehbaren Schritten deren Ausbildungsmöglichkeiten, und zwar versöhnlich als mögliches Aufeinanderaufbauen zweier Ausbildungsziele; sie gibt in diese Rede hinein aber gleichzeitig die definierten Fachbegriffe, die klare Unterscheidung der beiden Berufsbilder und ihrer formalen Bildungsvoraussetzungen. Dabei zeigt sich, daß sie mit der türkischen Sprache nicht auskommt, sie versucht nicht, die Fachbegriffe „Hauptschulabschluß“ und „Fachoberschulreife“ ins Türkische zu übersetzen, sondern verwendet sie als deutsche Fremdwörter im türkischen Kontext. Auch diese sprachliche Entscheidung ist pädagogisch und inhaltlich begründet: sie vermeidet irreführende Gleichsetzungen, signalisiert die deutsche Kulturspezifik der Begriffe und bietet insofern Ansatzpunkte für mögliche Erklärungen. Um so unerwarteter muß für sie die Reaktion des Vaters sein, der wissen möchte, was der Hauptschulabschluß in der Türkei sei:

„Şimdiki alacağı Abschluss ne diploması oluyor?“

Inhalt und Richtung des Angriffs, den der Vater startet, verdeutlichen nicht nur seine Position, sondern führen zugleich zu einem vertieften Verständnis der kommunikativen Probleme zwischen ihm und der türkischen Lehrerin. Er macht die Beratung zum Disput. Zwei Begriffssubstitutionen, mit denen er sich auf ihre Rede bezieht, sind als sprachlicher Niederschlag der Konfliktkonstellation kenntlich zu machen:

Die deutsche Unterscheidung von „Krankenschwester“ und „Krankenpflegehelferin“ hat die Lehrerin wiedergegeben mit „hemşire“, dem gängigen türkischen Wort für Krankenschwester und „hemşire-yardımcısı“ (wörtlich: Krankenschwester-Helfer/in), einer offenkundig nach deutschem Vorbild gebildeten Lehnprägung. Dieses „yardımcı“ greift der Vater in seiner Erwiderung auf mit dem Wort „işçi“ (Arbeiter, im Sinne des einfachen,

unqualifizierten Arbeiters, Hilfsarbeiter), und durch ein drastisches Beispiel verteidigt er ausdrücklich diese seine Interpretation des Wortes als die richtige. Die Lehnprägung, der deutsche Begriff im türkischen Sprachgewand, ist also „mißverständlich“ geblieben; trotz der aufwertenden Erklärungsversuche der türkischen Lehrerin „entlarvt“ der Vater diesen Sprachgebrauch als euphemistisch, die dem deutschen Vorbild nachgeprägte „amtliche“ Berufsbezeichnung hat für ihn verschleiern den Charakter. Dazu paßt, daß er in seiner rhetorischen Frage:

„Ondan sonra neden bir sene yardımcı işçi oluyor da tekrar hemşire-Schwester yardımına geçiyor?“ (Warum wird sie dann ein Jahr Hilfsarbeiterin und dann wieder Hilfe der Schwester-Schwester?)

auf die fachterminologisch verengte Bedeutung zielend, die deutsch-türkische Doppel-form „hemşire-Schwester“ gebraucht. Das ist – im rhetorischen Sinne des Wortes – ein Sarkasmus: Wenn sie lange genug Hilfsarbeiterin war, dann darf sie Krankenschwester nach Eurem deutschen Sinne werden!

Die zweite Begriffssubstitution ist unauffälliger:

„Burdan siz Abschluss'tan bahsediyorsunuz.“ (Da sprechen Sie von einem Abschluß.),

womit sich der Vater auf den von der Lehrerin gebrauchten Begriff „Hauptschulabschluß“ bezieht, und noch einmal danach gebraucht er das einfache Wort „Abschluß“, also den allgemeinen Begriff statt des spezifischeren „Hauptschulabschluß“. Er nimmt also hier keine Gleichsetzung mit einer ihm geläufigen türkischen Bedeutung vor: „Abschluß“ ist für ihn eine deutsche Einrichtung, seine Frage, was dies „in der Türkei“ bedeute, ein Versuch, diesen „exotischen“ Begriff auf seine realen Erfahrungen und sein konkretes Wissen beziehbar zu machen. Da aber die Lehrerin diese Frage auf die formelle Anerkennung von Äquivalenzen verschiebt, worauf er sich nicht einlassen möchte, weil dies ja gerade wieder aus seinem Erfahrungsfeld wegführen würde, verdeutlicht er, was er meint:

„Şimdi bu çocuk onuncu sınıfı okuyor burda.“ (Jetzt besucht dieses Kind die zehnte Klasse.)

Auch dieser Erklärungsversuch zeigt die Suche nach einer handfesten Realität: So viele Jahre Schulbesuch, könnte er besagen, das ist doch mehr, als man zum Mittelschulexamen in der Türkei braucht, damit muß *Gülizar* doch mehr anfangen können, als „Helfer“ zu werden.

Damit wird die tiefere Ursache der Begriffssubstitutionen erkennbar: die Einordnung der intendierten Bedeutungen in zwei unterschiedliche Wissenssysteme. Des Vaters Argumentationsbasis ist Wissen, das aus Realerfahrung und Alltagskommunikation geschöpft und zumindest auch an Verhältnissen in der Türkei orientiert ist; die Argumentationsbasis der Lehrerin ist begriffliches und analytisches Wissen über Regelungen und Verhältnisse in der Bundesrepublik.

Was leistet also die gemeinsame Sprache? Es kann sein, daß der Vater die Äußerungen des deutschen Lehrers und der deutschen Berufsberaterin aus sprachlichen Gründen nicht oder nicht vollständig verstanden hat. Aber es steht außer Zweifel, daß er die türkischen Aussagen der türkischen Lehrerin verstanden und daß er sie kritisch verarbeitet hat. Die türkische Sprache hat die Auseinandersetzung ermöglicht, zumindest leichter gemacht. Das dennoch vorhandene und unaufgelöste gegenseitige Nichtverstehen (die Lehrerin: „Sie verstehen mich falsch.“ – „Der Vater: „Nein!“) ist trotz gleicher Sprache ein deutsch-türkischer Kommunikationskonflikt: Verstehensunterschiede aufgrund kulturspezifischer

Wissenssysteme, die in die Verständniskonstitution der Gesprächspartner eintreten und die gegenseitige Interpretation ihrer Äußerungen leiten. Insofern kann man sagen, daß die türkische Lehrerin nicht die gleiche Sprache wie der türkische Vater spricht: Sie spricht deutsch im türkischen Sprachgewand. „Kulturspezifische Wissenssysteme“ – das meint hier die spezifischen Erfahrungen der Industriegesellschaft auf der einen, der Übergangsgesellschaft auf der anderen Seite, die durch die Migration nicht automatisch nivelliert werden; es meint darin auch die nationaltürkischen und nationaldeutschen Ausprägungen (z. B. der Bildungsorganisation); es meint das fraglose Selbstbewußtsein der Einheimischen und die Diskriminationserfahrungen der Migranten; es meint die spezifischen Erfahrungen des Mittelschichtangehörigen und des Arbeiters, die sich in beiden Gesellschaften gleichartig unterscheiden. Trotzdem ist das nationalsprachliche Gewand nicht bedeutungslos. Verwendung der gleichen Nationalsprache bleibt Signal der Zugehörigkeit und Appell an landsmannschaftliche Solidarität, die durch Schichtenunterschiede nicht einfach beseitigt werden. Die türkische Lehrerin spürt den Konflikt, der aus ihrer sprachlich-kulturellen Mischposition entsteht: „Ich glaube“, sagt sie, „ich bin etwas überfordert in meiner Rolle jetzt“. Sie sagt es kennzeichnenderweise auf deutsch und wendet sich um Hilfe an die nächste deutsche Beraterin, „reintegriert“ sich also mit ihrer Sprachwahl in ihre berufliche Gruppe.

Es sind drei zugrundeliegende Faktoren, die in dieser zweisprachigen Kommunikationssituation eine Rolle spielen, insofern sie an der Konstitution der Bedeutungen bzw. der Bedeutungsunterschiede beteiligt sind: erstens die national verfaßten Kulturen, in unserem Falle also die Kenntnis/Unkenntnis deutscher/türkischer Verhältnisse; dann die sozialschichtspezifischen Erfahrungen der Arbeiter und der Mittelschicht, die potentiell gleiche Bedeutungen über nationalsprachliche Unterschiede hinweg erzeugen, in unserem Fall aber als konkurrierende Bedeutungen innerhalb eines nationalen Kontextes in Erscheinung treten; drittens schließlich die Erfahrungen der Migration⁷. Die Nationalsprachen sind nun weder einschränkungslos disponible Elemente zum Ausdruck und zur Vermittlung dieser Wissensbestände, noch sind sie Träger geschlossener Weltbilder, die außerhalb ihrer selbst nicht mehr verstanden werden könnten; sie sind „Tradition“ in dem Sinne, daß sie in ihren Wortbedeutungen und Aussagemöglichkeiten verallgemeinerte Erfahrungen überliefern, in denen die je konkreten Erfahrungen formuliert werden: eine Wortbedeutung kann darum unterschiedliche (z. B. schichtenspezifische) Auslegungen haben; spezifischere Erfahrungen können allgemein werden und Bedeutungsveränderungen bewirken. Der Traditionscharakter der Sprache ermöglicht auch ihre symbolische Bedeutung: Sie erinnert sozusagen an alle Situationen (und die darin beschlossenen menschlichen Beziehungen), in denen diese Sprache Mittel der Verständigung war. Es können aber auch neue Erfahrungen auftreten und neue Aussagemöglichkeiten entdeckt werden, zu deren Formulierung die Modifikation vorhandener Bedeutungen nicht ausreicht, die also durch sprachliche Neuerung formulierbar gemacht werden müssen; Entlehnungen aus anderen Sprachen, nicht nur im Sinne von Fremdwörtern, sondern auch im Sinne von Bedeutungsentlehnungen und Nachprägungen, sind ein wesentliches Mittel solcher Neuerungen. Was wir an Bedeutungsaustausch aus dem Deutschen in das Türkische hinein gesehen haben, sind Beispiele eines solchen (einseitigen) Neuerungsprozesses im Anfangsstadium. Nationalsprachen bilden schließlich in sich selbst Teiltraditionen („Varietäten“) aus, die die verallgemeinerten Erfahrungen typischer Kommunikationssituationen überliefern. Unter den Bedingungen der Zweisprachigkeit bilden sich nun für die zweisprachigen Sprecher bestimmte Assoziationen von Nationalsprachen und Varietäten, die eine Sprache wird vorwiegend in dieser, die andere Sprache vorwiegend in jener Varietät realisiert (und oft genug darauf reduziert): es entstehen „Sprachdomänen“.

7 Zum Verhältnis von sozialer und kultureller Interpretation der Migrantensituation vgl. BOOS-NÜNNING u. a. (1984), wo argumentiert wird, „daß der Begriff der ‚Migrantensituation insgesamt‘ erst dann angemessen ausgefüllt werden kann, wenn die – in den meisten Fällen wohl widersprüchliche – Einheit der kulturellen und sozialen Faktoren untersucht wird“ (S. 22).

Bedeutung der Zweisprachigkeit beim Übergang von der Schule in den Beruf

Der deutsche Lehrer, die deutsche Berufsberaterin und der türkische Vater in der eben anvisierten Beratungsszene repräsentieren typische Sprachdomänen, Instanzen im Übergangsprozeß, die wir zugleich als sprachliche Einflußgrößen wie als sprachliche Anforderungen an die Jugendlichen auffassen.

Der Vater repräsentiert die Herkunft: türkische Sprache, mit einem Wortschatz, der sich auf Alltagsbegriffe gründet, diese Begriffe geprägt durch partikulares Wissen, zu dessen Quellen das Aufwachsen in der Türkei, die Arbeit dort und in Deutschland, die Erfahrung des Migrantendaseins gehören; die Ausdrucksweise konkret, oft bildhaft, wobei die „bildspendenden Felder“ genommen sind aus überschaubaren sozialen und natürlichen Sachverhalten. Die Sprache ist vorwiegend durch die Erfordernisse der mündlichen Kommunikation bestimmt, sie ist „rhetorisch“, d. h. sie verwendet Mittel der Gedankenführung, die auf ein Gegenüber gerichtet sind, gegen das man sich durchsetzen, das zur Zustimmung bewegt werden muß; das Überzeugen des anderen ist die dominante Sprachfunktion.

Der deutsche Lehrer repräsentiert die deutsche Schule: deutsche Sprache, deren Wortschatz und Satzbau Elemente der Alltagssprache wie der Fachsprache enthält, weil es ihre Aufgabe ist, zwischen „komplexen“ Alltagsbegriffen (der Schülersprache) und definierten „wissenschaftlichen“ Begriffen (der Schulbücher) zu vermitteln, diese Begriffe sind geprägt durch die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland; die charakteristische Ausdrucksweise ist das Bezügestiften: zwischen Sammelbegriff und Beispiel, zwischen Regel und Anwendung, zwischen Fragen und Antworten; die dominante Funktion dieser Sprache ist die des Erklärens.

Auf der Dualität von Sprache der Herkunft und Schulsprache des Aufnahmelandes beruht im wesentlichen die Zweisprachigkeit des ausländischen Schülers. Das bedeutet – wiederum im wesentlichen –, daß im Bereich der „alltäglichen“ Begriffe und Aussageinhalte eine Zone der Überlappung zwischen den „Domänen“ der beiden Sprachen existiert, wo die Schüler mit beiden Sprachen sich auf dieselben Erfahrungen beziehen können. Es besteht also zumindest die Möglichkeit einer vollständigen sprachlichen Verarbeitung dieser Erfahrungen, vollständig im Sinne einer Ausnutzung der vorhandenen sprachlichen Möglichkeiten. Das schließt nicht aus, daß Wortbedeutungen und Ausdrucksmöglichkeiten der beiden Sprachen dabei auch in Konkurrenz zueinander treten, daß Interferenzen und Blockaden auf den verschiedenen inhaltlichen und formalen Ebenen der Sprache sich bemerkbar machen. Daneben aber existieren Zonen, in denen eine solche vollständige Verarbeitung schon nicht mehr möglich ist, Reservate nur einer Sprache, bezogen auf Familie und Herkunft einerseits, auf formelle schulische Bildungsinhalte andererseits. Diese Situation macht Kommunikation schwer: Mit den Eltern über die deutsche Schule, im deutschen Unterricht über die Vorstellungen der Familie zu sprechen, wird dann eher vermieden.

Im Prozeß des Übergangs von der Schule in den Beruf wird dieses Muster aufgelöst durch eine Expansion der Zweitsprache Deutsch. Neben die Schulsprache tritt die Sprache der Arbeit in ihren verschiedenen Varianten: als Werkstattsprache, als Verkaufssprache und

als Sprache der fachlichen Instruktion⁸. Und es tritt die Verstärkung und Ausweitung des Kontaktes mit der bürokratischen Sprache der deutschen Institutionen hinzu.

Diese Sprachdomäne vertritt im Film die Berufsberaterin des Arbeitsamtes: deutsche Sprache, deren Wortschatz gekennzeichnet ist durch fachspezifische Elemente und Gebrauchsweisen, begründet durch definierte (zum Teil normierte) Fachbegriffe, daraus resultierend ein auf diese Begriffe zugeschnittener Nominalstil mit semantisch blassen Verben und eine die logischen Beziehungen durch Präpositionen und Konjunktionen explizierende Syntax. Insgesamt hat diese Sprache, auch wenn sie mündlich vorgetragen wird, den Charakter der Schriftsprache; ihre Ausdrucksweise ist sachbezogen, unpersönlich, abstrakt; ihre dominante Funktion ist die des Informierens.

Wo die erste und die dritte Sprachdomäne in Kontakt treten, kommt es fast regelmäßig zu sprachkulturbedingten Mißverständnissen, Störungen oder Konflikten. Untersuchungen hierüber sind in den letzten Jahren mit den Methoden der Gesprächsanalyse angefangen worden⁹ und versprechen, wiederkehrende Konfliktmuster aufzudecken.

Im Falle der ausländischen Jugendlichen liegen die Verhältnisse nicht ganz so einfach: Sie haben Anteil an der Sprachdomäne der Herkunft und an der Sprachdomäne der deutschen Schule, und die 1:1-Zuordnung von Sprache und Prägung des gesellschaftlichen Wissens ist für sie nicht gültig. Wir haben, um einem Verständnis dieser Situation näherzukommen, im Rahmen einer größeren Untersuchung zur Berufsorientierung türkischer Jugendlicher¹⁰ eine detaillierte Studie zum Verständnis berufsorientierender Texte mit einer kleinen Zahl türkischer Jugendlicher durchgeführt. Gegenstand waren offizielle Texte der Bundesanstalt für Arbeit, und zwar in deutscher wie in türkischer Sprache. Gefragt haben wir nicht nur nach den Defiziten und Lücken, sondern auch nach der Art des Verstehens.

Erwartungsgemäß waren auch bei relativ fortgeschrittenem Sprachstand im Deutschen Verständnisschwierigkeiten der Jugendlichen festzustellen. Was zum schulischen Überleben an deutscher Sprache erworben werden muß, genügt offenbar noch nicht zum Verstehen amtlicher Orientierungsschriften. Defizite gibt es schon im allgemeinsprachigen Wortbestand, z. B. bei inhaltlich unbestimmten, abstrakten Substantiven, bei Verben,

8 Diese fachsprachliche Varietät hat in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit der Zweitsprachdidaktik zunehmend auf sich gezogen, wobei mathematische und naturwissenschaftlich-technische Inhalte im Vordergrund gestanden haben; aber auch hierbei wurde fast nur auf den Erwerb der zweitsprachigen Fähigkeiten gesehen, die Bedeutung für die Sprachlichkeit der Jugendlichen insgesamt stand nicht zur Debatte.

9 Noch 1975 mußte CLYNE in seinem „Forschungsbericht Sprachkontakt“ das völlige Fehlen von Forschungen zu diesem Problem feststellen. Wir verfügen inzwischen über einige Einzelstudien: GUMPERZ' Analyse (1977) eines Gesprächs zwischen einem pakistanischen Immigranten und einer englischen Kurslehrerin, der zu dem Ergebnis kommt, daß kulturspezifische Konventionen der Redeeinteilung existieren und die Verständigung hemmen; REHBEINS Analysen von Beratungsgesprächen zwischen Immigranten und einem britischen Sozialberater (1980), in denen stärker auf die Diskrepanz von Diskursarten abgehoben wird; die Arbeit von BECKER und PERDUE (1982), die in der Analyse eines Gesprächs zwischen einem deutschen Rechtsanwalt und seinem türkischen Klienten die kulturspezifische Unterschiedlichkeit der Wissensvoraussetzungen (hier: der Vorstellungen von Recht und von der Rolle des Anwalts) und ihrer Verarbeitung im Gespräch herausstellen.

10 Einen Aufriß der Untersuchung gibt der Bericht von BOOS-NÜNNING u.a. (1983), zu den Beratungsaspekten vgl. NEUMANN (1984), zu den sprachkulturellen Kontrasten YAKUT (1982); erste Ergebnisse der Untersuchung zum Verständnis berufsorientierender Texte bei REICH (1983).

die eher grammatische Funktion als semantischen Gehalt haben, aber auch bei Wörtern mit konkreter Bedeutung, die einer gehobeneren Stilschicht angehören. Es gibt sie erst recht bei den fachsprachlichen Begriffen, der Terminologie der Berufsbezeichnungen und der Ausbildungsregelungen, und zwar nicht nur im Bestand bekannter Wörter, sondern auch im Hinblick auf das Erfassen der fachsprachlichen Verwendung von Wörtern, die gleich oder ähnlich auch in der Alltagssprache vorkommen. Es gibt sie schließlich auch beim Erfassen umfänglicherer syntaktischer Zusammenhänge.

Defizite sind aber keineswegs alleinentscheidend für die erreichten Verstehensergebnisse. Die Jugendlichen gehen durchaus aktiv und produktiv mit ihrem defizitären Verständnis um. Die von ihnen erkannten Bedeutungseinheiten fassen sie entweder zu allgemeinen Angaben des Aussagesinns zusammen, oder sie reihen sie aneinander, ohne sich um die detaillierteren syntaktischen Beziehungen zu kümmern; der produktive Umgang mit dem defizitären Verständnis zeigt sich aber vor allem darin, daß die Jugendlichen auch syntaktische und semantische Konstruktionen vornehmen, die nicht vom Text her motiviert sind, um – trotz defizitärem Verständnis – zu einem akzeptablen Sinn zu gelangen. Es ist manchmal geradezu spannend zu sehen, wie in dieses konstruktive Leseverstehen nun auch die kulturspezifischen Wissensbestände der Migrantenkultur in sinnproduktiver Weise mit eingehen¹¹: die „hauswirtschaftlichen Dienstleistungen“ des deutschen Textes können so verstanden werden als Kinderarbeit im Haushalt, „berufliche Tätigkeit im Krankenhaus“ als caritatives Wirken und „Berufsausbildungsbeihilfe“, als Programm gegen Jugendarbeitslosigkeit.

Auch beim Verständnis der ins Türkische übersetzten Beratungstexte gibt es Defizite: Lücken im Wortschatz, die die familiäre Spracherziehung gelassen hat, weil sie eben nur eine Sprachvarietät abdeckt, und Schwierigkeiten mit komplizierteren syntaktischen Konstruktionen. Wichtiger aber für unser Thema sind Verstehensprobleme bei Wörtern, die nach deutschem Vorbild neu gebildet worden sind (z.B. „tamamlayıcı“ nach dt. „Fertiger/in“) oder eine Lehnbedeutung aus dem Deutschen aufgeprägt bekommen haben (z.B. „kademe“ für dt. „Stufe“ in der Stufenausbildung der Textilindustrie); sie führen ziemlich regelmäßig zu Mißverständnissen. Entscheidend schließlich ist, daß die kulturspezifische Ausdeutung sich auch am türkischen Text nachweisen läßt: „meslek eğitimi“, das den deutschen Terminus „Berufsausbildung“ übersetzen soll, wird verstanden als schulische Ausbildung an einer Höheren Schule und eben nicht als Lehrlingsverhältnis, „meslek“ (Beruf) und „iş“ (Arbeit) werden als Gegensatzbegriffe aufgefaßt usw. Wieder überschneiden sich Sprache und kultureller Code, auch der türkische Text, der von deutschen Verhältnissen handelt, kann „türkisch“ verstanden werden. Die kulturspezifische Ausdeutung entspringt also nicht (allein) den Verständnisschwächen gegenüber dem deutschen Text, sondern stellt einen fundamentalen Vorgang dar.

11 Konstruktivität des Leseverstehens ist nicht ausschließlich Folge eines defizitären Verstehens des wörtlichen Sinnes eines Textes, macht sich aber unter diesen Voraussetzungen in besonders auffälliger Weise bemerkbar; die kulturspezifische Ausdeutung ist eine spezielle Erscheinungsform dieser allgemeinen Konstruktivität des Leseverstehens (vgl. dazu den Forschungsüberblick bei GROEBEN 1982, insbesondere S. 15–56).

Die Analyse der (zwei-)sprachlichen und (zwei-)kulturellen Anforderungen in der Kommunikation über die berufliche Zukunft haben gezeigt, daß es langfristiger Lernprozesse bedarf, wenn aus dem paternalistischen „Helfen“ Abwägen von Vor- und Nachteilen, Aushandeln und Ausschöpfen von Chancen auf der Basis gemeinsamer Interpretationen werden soll. „Übergangsberatung“ ist dagegen kurzfristig angelegt. In Zusammenhang aller Situationen¹² stellt sie sich als ein mächtiges System dar. Sie wirkt wenig in Richtung auf Selbstorientierung, Formulierung und Rationalmachen von Interessen und Zukunftsbildern. Da Übergangsberatung aber an einem Punkt einsetzt, wo es für solche langfristigen Prozesse zu spät ist, wo es eher um Hilfe zu einem Zeitpunkt und für Schüler geht, wo sonst gar nichts geschähe, hat sie ihre berechnete Funktion.

Aufgabe einer längerfristigen Spracherziehung, die der Situation der Zweisprachigkeit ausländischer Jugendlicher angemessen wäre, müßte es sein, über die Kompensation lexikalischer und syntaktischer Defizite hinaus Verständnissfähigkeit durch bewußten Vergleich zu fördern. Der in der Deutschdidaktik geläufige Begriff des kritischen Lesens wäre hier so auszulegen, daß der Bezug von Texten auf Sachverhalte auch unter dem Gesichtspunkt kultureller Unterschiede zu behandeln ist. Sprachkulturelle Unterscheidungsfähigkeit wäre an der Gegenüberstellung von Wortbedeutungen (auch: von Redensarten und Sprichwörtern) ebenso einzuüben wie an der Kontrastierung terminologischer Systeme und bis zur Übersetzungskritik und zur Analyse von Verstehensinterferenzen weiterzuführen. Doch ist dies nur ein Teil der geforderten Fähigkeiten. In der Kommunikation sind die Verstehensleistungen des Ausländers nur eine Teilleistung auf einer Seite. Kommunikationsfähigkeit in dieser Situation müßte einschließen die produktive Fähigkeit des kulturellen Dolmetschens, der Explizierung kulturspezifischer Bedeutungen auf beiden Seiten.

Das Mädchen *Gülizar* in dem Film „Beraten und Vermitteln“¹² ist ein interessantes Beispiel: Auf die Frage des deutschen Lehrers, welche Möglichkeiten sie noch habe, zur Fachoberschulreife zu kommen, antwortet sie mit einer zusammenhängenden Darstellung dieser Möglichkeiten in elaborierten Konditionalgefügen und unter kulturspezifisch deutscher Verwendung von Begriffen wie „Krankenpflegevorschule“, „Beruf“, „arbeiten“, „Fachoberschulreife“ und „Abitur“.

„Wenn ich die Krankenpflegevorschule besuchen würde, also in zwei Jahren würde ich die FOS-Reife haben, und ich könnte nachher auch im Krankenhaus arbeiten + also das ist so 'ne Schule, wo ich auch über mein Beruf viel lerne / also da wird viel Praktisches gemacht im Unterricht + oder ich könnte also, wenn ich die FOS-Reife habe, auch Abitur machen +.“

Das ist viel. Sie hat gelernt, mit diesen deutschen Begriffen umzugehen, kein hinderlicher Einfluß herkunftskultureller Prägung ist mehr zu erkennen. Schwerer aber tut sie sich, dem deutschen Lehrer die (kulturspezifischen) Vorstellungen ihrer Eltern zu erklären, als dieser ein katholisches Internat vorschlägt:

„Da in katholisch, da haben die eine andere Religion Disziplin usw., das ist ganz anders * das möchten die nicht deshalb.“

¹² Dazu ist es nötig, den gesamten Film anzusehen, der in Kürze durch die Landes- und Stadtbildstellen ausleihbar sein wird: FWU-Film Nr. 420391 „Beraten – Vermitteln“ aus dem Projekt „Fortbildung ausländischer Lehrer“. Der Film ist in den türkischen Passagen deutsch untertitelt.

Hier spricht sie in einer einfach reihenden Syntax, in kleinen Schüben, mit recht komplexen Begriffen von „katholisch“, „deutsch“ und „Disziplin“, mit offenlassendem, nur andeutenden semantischen Elementen („usw.“, „so was“, „deshalb“). Das ist ein Versuch kulturellen Dolmetschens! In seiner relativen Unbeholfenheit läßt er jedoch erkennen, wieviel weniger die deutsche Schule geholfen hat, diese Aufgabe zu bewältigen. Das Beispiel zeigt, daß *Gülizar* leicht in der Lage ist, beide Kulturen wahrzunehmen. Es scheint aber, daß die Schule sie nur gelehrt hat, Deutsches auf deutsch zu sagen. Bei dem Versuch, Türkisches auf deutsch zu sagen, bleibt sie auf semantische Hilfskonstruktionen angewiesen. Und aus dem Verlauf der Beratungsszene müssen wir wohl auch schließen, daß sie ihr deutsches Wissen in die türkische Familienkommunikation nicht hat einbringen können.

Der deutsche Lehrer geht auf *Gülizars* Versuch kulturellen Dolmetschens nicht ein: „Ich glaube, hier kommen wir im Moment einfach nicht weiter.“ Der Versuch der türkischen Lehrerin, daran anzuknüpfen, bleibt liegen. Es kommt nicht zum interkulturellen Dialog. Die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten, die ausländische Jugendliche brauchen, um sich in der Situation der Zweisprachigkeit zu behaupten, können sie aber nur entwickeln, wenn ihnen auch auf seiten ihrer Gesprächspartner in den deutschen Institutionen Verständnisfähigkeit (und -bereitschaft) entgegentritt und die kommunikativen Fähigkeiten des produktiven Umgehens mit Zweitsprachdefiziten und der Explizierung kulturspezifisch deutscher Bedeutungen auch auf seiten deutscher Gesprächspartner entwickelt wird. Kommunikation ist eine Sache auf Gegenseitigkeit, und es sind nicht nur die ausländischen Jugendlichen, die hier noch etwas zu lernen haben.

Pädagogik und Politik

Zuletzt wollen wir auf den Gedanken zurückkommen, daß pädagogisches Bemühen keine Ausbildungsstellen schafft, im Gegenteil dazu beiträgt, ein gesellschaftlich-strukturelles Problem zu individualisieren. Zur Schaffung von Ausbildungsstellen für ausländische Jugendliche würde allein politischer Druck verhelfen. Dieser entsteht nicht, wenn Jugendliche glauben, ihre Qualifikation sei mangelhaft (weil sie in einen Lehrgang sollen), ihre Wünsche seien unreal (weil sie gern Elektriker werden wollen), andere Jugendliche seien ihre Konkurrenten und sie gleichzeitig aufenthaltsrechtliche Konsequenzen fürchten. Auch nach außen kann die Wirkung von pädagogischer Arbeit legitimierend für Schuldzuweisung zurück an die Jugendlichen sein, etwa wie im anfangs zitierten Beispiel der Begriff „Akkulturationsrückstände“.

Das Beispiel der Übergangsberatung in Oberhausen zeigt, daß auch das Gegenteil möglich ist. Die genaue Kenntnis aller Entlassschüler, nicht nur ihrer Zahl, sondern auch ihrer Wünsche, Voraussetzungen, Handikaps, hat die Einrichtung eines Verbunds ermöglicht, dem Jugendamt, öffentliche und private Träger berufsbildender Einrichtungen und die RAA angehören. Innerhalb des Verbundes werden politische Gespräche geführt und mit genauen Daten untermauerte Forderungen nach außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen und Berufsorientierungsmaßnahmen gestellt. Auch wenn es ein mühsames Geschäft ist, besteht offensichtlich die Möglichkeit, daß Pädagogen über ihr Tätigkeitsfeld hinaus politisch um die Rechte ihrer Schüler streiten.

Literatur

- BECKER, A./PERDUE, C.: Ein einziges Mißverständnis. Wie die Kommunikation schief laufen kann und weshalb. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (1982), H. 22, S. 96–121.
- BOOS-NÜNNING, U.: Berufliche Situation ausländischer Jugendlicher. In: *Ausländer in Schule und Weiterbildung*, INFO 7 (1983), S. 20–26.
- BOOS-NÜNNING, U./NEUMANN, U./REICH, H. H.: Berufsorientierung türkischer Jugendlicher. In: *Unterrichtswissenschaft* 11 (1983), H. 1, S. 97–107.
- BOOS-NÜNNING, U./NEUMANN, U./REICH, H. H./WITTEK, F.: Krise oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft. In: REICH, H. H./WITTEK, F. (Hrsg.): *Migration. Bildungspolitik. Pädagogik.* (= Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA, 16.) Essen/Landau 1984, S. 7–33.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Die berufliche Bildung ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland.* Berlin 1980.
- CLYNE, M.: *Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme.* Kronberg/Ts. 1975.
- GROEBEN, N.: *Leserpsychologie. Textverständnis – Textverständlichkeit.* Münster 1982.
- GUMPERZ, J. J.: *The Conversational Analysis of Interethnic Communication.* In: Ross, E. L. (Hrsg.): *Interethnic Communication.* Georgia 1978, S. 13–31.
- HERRMANN, H./WEISS, R.: *Jugendarbeitslosigkeit. Bestandsaufnahme und betriebliche Programme.* Köln 1983.
- INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG UND STRUKTURFORSCHUNG GMBH (Hrsg.): *Einstellungen von Betrieben zur Ausbildung ausländischer Jugendlicher – eine regional differenzierte Analyse. Endberichtsentwurf.* Hannover o. J. (1983).
- NEUMANN, U.: Die Voraussetzungen sind anders. Berufswahl türkischer Jugendlicher – und wie die Schule dabei helfen kann. In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten* 3 (1982), H. 1, S. 20–24.
- NEUMANN, U.: Übergang Schule – Berufsleben für ausländische Jugendliche. In: *Ausländerkinder. Forum für Schule & Sozialpädagogik* (1983), H. 15, S. 5–23.
- REHBEIN, J.: Sequentielles Erzählen. Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. In: EHLICH, K. (Hrsg.): *Erzählen im Alltag.* (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 323). Frankfurt a. M. 1980, S. 64–108.
- REICH, H. H.: Zum Verständnis berufsorientierender Texte durch türkische Jugendliche. In: HOBERG, R. (Hrsg.): *Sprachprobleme ausländischer Jugendlicher. Aufgaben der beruflichen Bildung.* Frankfurt a. M. 1983, S. 215–239.
- WECKWERTH, R.: Berufswahlvorbereitung für ausländische Jugendliche. In: *Ausländer in Schule und Weiterbildung*, INFO 7 (1983), S. 27–31.
- YAKUT, A.: Schule und Berufsbildung in der Sprache. Sprache und Kultur des Herkunftslandes Türkei und die Orientierungsmaßnahmen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Sprache und Beruf* (1982), H. 3, S. 19–26.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Ursula Neumann, Heytwiete 8, 2000 Hamburg 55

Prof. Dr. Hans H. Reich, Sachsenstraße 7, 6740 Landau